


# “Infâncias no plural”: A socialização na (des) construção do racismo e as possibilidades de uma educação antirracista

*“Childhoods in plural”: The socialization in the (de)construction of racism and the possibilities of an anti-racist education*

 Aldenora Conceição de Macedo \*  
Elna Dias Cardoso \*\*  
Adeir Ferreira Alves \*\*\*

Recebido em: 3 abr. 2023  
Aprovado em: 26 maio 2023

**Resumo:** Este artigo objetiva retomar a pauta da questão racial na infância discutida por Eliane Cavalleiro (2000). Nestes últimos vinte anos observamos muitos avanços ainda a serem feitos, dentre eles o de instaurar nas escolas uma educação que seja antirracista de fato. Portanto, buscamos reunir neste estudo três horizontes de saber interdependentes: primeiro, conceitos sociológicos da infância enquanto categoria social para discutir os modos pelos quais os processos da representatividade do eu infantil são permeados por uma cultura dominante; no segundo horizonte falamos da manutenção da educação colonialista do Brasil para que possamos compreender a estrutura pela qual a educação eurocentrada é uma prática contínua do racismo institucional até hoje; e no terceiro horizonte de saber fazemos algumas indagações pedagógicas no sentido de provocar reflexões diagnósticas do verdadeiro *status* da educação escolar – e também promover uma ação restauradora da dignidade humana através da educação antirracista a partir de tópicos essenciais.

**Palavras-chave:** Racismo. Infância. Educação antirracista. Socialização.

**Abstract:** This article aims to resume the agenda of the racial issue in childhood discussed by Eliane Cavalleiro (2000). In these two decades, we have observed many advances still to be made, among them that of establishing an education in schools that is in fact anti-racist. Therefore, in this study, we sought to bring together three interdependent horizons of knowledge: first, sociological concepts of childhood as a social category to discuss the ways in which the representativeness processes of the childhood self are permeated by a dominant culture; in the second horizon we talk about the maintenance of colonialist education in Brazil, so that we can understand the structure through which Eurocentric education is a continuous practice of institutional racism until today; and in the third horizon of knowledge, we make some pedagogical inquiries in order to provoke diagnostic reflections on the true status of school education – and also promoting a restorative action of human dignity through anti-racist education based on essential topics. Keywords: racism; childhood; anti-racist education; socialization.

**Keywords:** Racism. Childhood. Anti-racist education. Socialization.

\* Aldenora Conceição de Macedo é doutoranda em Educação pela UnB, mestra em Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz pelo Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília - UnB, especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente - UFG, em Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos - UFG, em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - UnB, e em Gestão Escolar - UnB; licenciada em Pedagogia. Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: aldenora.acm@gmail.com

\*\* Elna Dias Cardoso é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1997), mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília (2003), doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2018). Pós-doutoranda em Sociologia pela Universidade de Brasília. Coordenadora Intermediária Anos Finais da Unidade Básica da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e Coordenadora do Projeto Taguatinga Plural: Educação Antirracista na Prática.

\*\*\* Adeir Ferreira Alves é doutorando em Metafísica pela UnB, mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (2019). Graduado em Filosofia - Bacharelado e Licenciatura pelo Instituto Santo Tomás de Aquino - ISTA - MG (2006). Professor de Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

## Considerações iniciais

A ideia de que discriminação e preconceito raciais não fazem parte do universo infantil ainda é presente no imaginário social. Contudo, estudos como o de Eliane Cavalleiro (2000), realizado em uma escola com crianças com idades entre quatro e cinco anos mostram outra realidade. A autora constatou que professoras de Educação Infantil faziam escolhas entre as crianças para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, tomando como base seus fenótipos, o que desvela um cenário real de discriminação. Ainda no referido estudo, nesse sentido, observou-se que crianças negras começam a constituir, desde muito cedo, uma percepção negativa quanto as suas identidades raciais, enquanto as crianças não negras, apoiadas na branquitude, demonstravam posturas de superioridade, assumindo feições preconceituosas no contexto escolar. Fatos como esses demonstram a perspectiva relacional do racismo e como as crianças são por ele afetadas.

Considerando que o racismo é uma estrutura, cultural e socialmente construída, precisamos estar atentos/os a todas as ações realizadas dentro do ambiente escolar, pois todo ato pedagógico é intencional e, por isso, se deve buscar sempre a promoção de um ambiente igualitário e harmonioso para todas as crianças. Ao afirmarmos que o racismo é uma construção, concordamos com Nelson Mandela (1995), ao destacar que “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele” e que “para odiar, as pessoas precisam aprender”. A construção social, como explica Giddens (1989, p.293), é um fenômeno que se dá, no decorrer da história, na ação dos indivíduos de uma sociedade na “estruturação de eventos no tempo e no espaço mediante a interação contínua de agência e estrutura, a interconexão da natureza mundana da vida diária com as formas institucionais que se estendem sobre imensos períodos de espaço e tempo”.

Então, é no contato com o mundo social em que está inserida, que a criança vai aprendendo os valores ali praticados. Vamos depositar nelas todas as nossas verdades absolutizadas, preconceitos, discriminações e intolerâncias, por meio da socialização, pela qual, historicamente, padrões e estereótipos são mantidos e perpetuados. Assim, a socialização, é “o principal canal para a transmissão da cultura através do tempo e das gerações” (GIDDENS, 2005, p.42). É por meio da socialização que os preconceitos são construídos e mantidos em um trabalho constante que articula família, mídia e educação ao compromisso de se perpetuar práticas racistas.

Dessa maneira, neste artigo, tomamos a socialização como importante instrumento de aprendizagem e perpetuação cultural, relacionando-a à perspectiva teórica da sociologia da infância, por defender que as

crianças são sujeitas de direitos e partícipes em seus processos de aprendizagem, produtoras de cultura e agentes ativas em suas relações (CORSARO, 2009). Nesse sentido, se o racismo é ensinado e aprendido, também pode ser desconstruído, ou, na melhor das hipóteses, não assimilado, praticado, mesmo que se trate de uma mazela estruturante da nossa sociedade e das relações desiguais e opressoras nela estabelecidas (ALMEIDA, 2019).

Para fazermos essa discussão, a partir da consideração do ambiente escolar, organizamos este texto em três partes. Na primeira falamos da infância - concebendo-a como uma construção social, destacando a sua pluralidade - e da socialização, concebendo-a como meio de aprendizagem dos valores sociais e culturais de uma sociedade. Na segunda, apresentamos uma reflexão acerca da construção do racismo no desenvolvimento cognitivo e social da criança a partir dos processos educativos e, por fim, na terceira parte, apontamos algumas possibilidades para a urgente construção de uma educação antirracista desde a Educação Infantil.

## Infâncias e a socialização como processo de aprendizagem

Para Ariés (1981), infância, como categoria, encontra raízes no espaço-tempo entre a transição da Idade Média para a Modernidade, quando o despertar de um “sentimento de infância” substitui a socialização das crianças até então baseada na inserção indiscriminada no mundo adulto. Essa mudança de perspectiva se dá a partir do século XVII com o reconhecimento das especificidades infantis e com o discernimento de que as crianças não deveriam participar igualmente das experiências da vida adulta. Há, então, nesse período, uma emergente preocupação com as crianças – até então, socialmente invisibilizadas pelas fragilidades infantis. Algo positivo para a época, mas que, contudo, trouxe consigo a ideia de crianças como seres dependentes e “incompletos” – indivíduos inacabados, embora não mais um ser adulto em miniatura. Dessa maneira, nesse contexto de novas percepções, a família passa a assumir como função, a garantia de sobrevivência da prole. Sendo, então, a principal instituição de socialização das crianças, a família passa, aos poucos, a manter laços mais estreitos e duradouros para com as crianças, pois, até então, assim que demonstravam alguma independência em relação à mãe (ou à ama), seriam gradualmente inseridas na sociedade adulta, fato que se dava quando estavam próximas dos sete anos – quando a igreja considerava que a criança havia atingido “algum uso da razão”, justamente por ser a idade na qual iniciavam suas confissões.

Contudo, para além da família, a escola também desenvolveu um papel fundamental nesse momento, foram os espaços construídos para acolher as crianças de maneira particular e permitir que se relacionassem entre si. Mas essa instituição não foi uma realidade universal, pois, ao passo que as famílias ricas conseguiam retirar as crianças do convívio adulto enviando-as para as escolas em regime de internato, as crianças da classe trabalhadora permaneceram inseridas no mundo adulto como pequenas trabalhadoras, fato que perdurou (e perdura) ainda por muito tempo (ARIÉS, 1981). Porém, guardado o viés elitista e segregador que a escola mantinha (e mantém, ainda consideravelmente), é preciso reconhecer que tal institucionalização fez com que o conceito de infância começasse realmente, mesmo que de forma paulatina, a ser modificado, onde a ascensão de uma pedagogia, pensada para, e com, as crianças, passa a ser fundamental para a construção social da infância (CORSARO, 2002).

Essa mudança de concepção se deu de maneira muito conflituosa, o que torna a conceituação de infância um trajeto difícil de ser trilhado, pois é uma categoria que envolve uma complexa articulação de fatores que, sob o ponto de vista da construção social, considera, além da cultura, outros importantes aspectos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das crianças se dá por diferentes questões e condicionalidades que vão desde a questão biológica até a social, passando pelas afetiva, emocional, motora, psicomotora e cognitiva. Assim, as crianças só podem ser observadas por um prisma interdisciplinar, pois, também elas, foram, por muito tempo, pensadas apenas pelas características biológicas. Por isso, a infância, no entendimento que temos hoje, começa a ser pensada mais especificamente apenas nos últimos 150 anos, quando passa a, lentamente, adquirir significados implicados pela questão social, em virtude de acontecimentos advindos do surgimento de sociedades “modernas” e de seus novos modos de vida. Assim, categorizar crianças e infâncias, foi (e é) um processo conflituoso, uma luta política por definição, educação e controle (PINTO, 1997). O processo de entendimento acerca das crianças e suas complexidades demandou dedicação das mais diversas áreas e origens de formação para, enfim, elucidar a compreensão de que a infância também apresenta um caráter mutável, por ser uma construção social e um fenômeno relacional que se desenvolve intra e inter-geracionalmente e que, portanto, não pode ser entendida de forma generalizada, pois como nos afirmam James e Prout (1990 *apud* MARCHI, 2009, p.8), a infância é uma variável da análise social que não pode ser isolada de outras, como a classe social, o gênero ou o pertencimento étnico, o que revela “uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal”.

Esse caráter de constante transformação reforça a negação a uma abordagem universalizante de infância. Há que se considerar sua diversidade, levando em conta as identidades infantis arraigadas por marcadores sociais, pois, do ponto de vista da sociologia da infância, não se trata, somente, de uma representação social hegemônica. As infâncias, como tema interdisciplinar, refletem as variações da cultura e são, portanto, heterogêneas. Logo, falamos de infâncias e de crianças.

A variação das condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de heterogeneidade. Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura. Todos estes aspectos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa. [...] A atenção indispensável aos factores de heterogeneidade não pode, porém, ocultar aquilo que, para além das diferenças, contribui para considerar a infância como uma categoria social [...] Há factores sociais específicos, isto é, transversais à posição de classe, ao gênero, à etnia ou à cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais (SARMENTO; PINTO, 1997, p.22).

O Brasil é um exemplo de que não se pode falar em crianças sob uma ideia única. Aqui, há múltiplas vivências de infâncias decorrentes de pertencimentos racial, social e de gênero, entre outros, como relata Mary Del Priore (1998) acerca da história do Brasil, na qual ressalta que a diversidade das crianças brasileiras é escancarada, desde a presença dos jesuítas, onde se configuraram distintas infâncias orientadas a partir de projetos educativos diferenciados. Havia um projeto salvífico no qual os jesuítas concebiam infância como um momento de “iluminação e revelação” que, dirigido às crianças originárias, visava o apagamento da identidade cultural. Já a escravidão, tirou das crianças negras, aqui escravizadas, qualquer possibilidade de uma vivência infantil, o trabalho forçado e desumano não lhes permitia entenderem-se como tal, sequer serem protegidas por suas famílias. Enquanto isso, crianças brancas da elite tinham como destino os estudos, o lazer e a convivência familiar. Portanto, as infâncias também são uma construção política.

Portanto, há que se ter em mente a importância da socialização na infância, uma vez que os valores culturais de uma sociedade, ou seja, seus conhecimentos e suas experiências são repassados com o intuito de se perpetuar e garantir a identidade cultural. O indivíduo que nasce em uma sociedade deverá compreender valores lá vigentes. E esse processo constante de ensinamento, aprendizagem e assimilação é o que conhecemos por socialização, por meio do qual as crianças aprendem o modo de vida de sua sociedade. Para Berger e Luckmann (1976, p.175), a socialização é “a ampla e consistente introdução de um indivíduo ao

mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”, afinal, ele “não nasce membro da sociedade”, mas “com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade” (BERGER, LUCKMANN, 1976, p. 175).

A socialização se basearia assim na relação entre a cultura de uma sociedade já estabelecida estruturalmente e o compartilhamento dessa com as pessoas que dela fazem, ou virão a fazer, parte. Giddens (2005), dentro dessa perspectiva, faz uma consideração importante, quando afirma que a socialização na infância não é uma espécie de “programação cultural”, como nos entendimentos anteriores em que passivamente a criança absorveria as determinações externas. Para ele, é uma troca contínua que se dá por meio das constantes interações sociais de toda uma vida e nas quais as crianças são, desde o início, seres ativos. Na sociologia da infância, a socialização é entendida como uma reprodução interpretativa por parte da criança, que, sendo participante da sociedade, produz e cria suas culturas de pares, por meio de apropriação das informações do mundo adulto. Reproduzir, nesse sentido, significa que contribuem não só na produção, mas também para a mudança cultural (CORSARO, 2009).

As crianças têm potencial agenciador, assim como interesses próprios por trás do processo de assimilação de conhecimentos e informações, logo, a socialização não é a condenação a uma realidade pré-determinada. Embora oriente a vida das pessoas e, por vezes, dificulte ou impossibilite uma contraposição - ou, ainda, faça subsumir características de individualidade -, essa característica permanece inserida no processo de socialização. Ainda que as diversas experiências vivenciadas no mundo social e os diversos agentes – com diferenciados níveis de importância para o indivíduo, influencie a construção da identidade, as características de individualidade, liberdade e autonomia ainda são determinantes nessas relações, pois é a identidade que fundamenta a individualização das/os sujeitas/os e o processo de sua produção “oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (SILVA, 2014, p. 86).

Nesse sentido, embora viver em uma sociedade racista seja quase que determinante para que o racismo seja perenemente reproduzido, há que se considerar que as crianças possuem potencial de ressignificar os ensinamentos e, até mesmo, de negá-los, quando houver uma base maior de compreensão que demonstre o contrário. Assim, o papel da escola no desenvolvimento de uma educação antirracista é essencial. Embora já tenhamos avançado bastante, nossas mídias, as redes sociais e até a família fazem parte de um processo de ensino-aprendizagem incessante da cultura racista. A

escola não pode, nesse sentido, ser mais uma instituição a serviço de perpetuar o racismo. Pelo contrário, deve assumir seu potencial de fomentar transformações.

## Reconhecendo a existência do racismo desde a infância

Na introdução deste artigo, falamos do fato de que, no imaginário social, o racismo não faz parte do universo infantil. Entretanto, estudos como o de Luciana Silva (2016), Fúlvia Rosemberg (2012), Eliane Cavalleiro (2000) demonstraram a ressonância do racismo presente na sociedade no interior da Educação Infantil, sublinhando o racismo como estruturalmente regulador das relações estabelecidas cotidianamente nas ações das professoras/es, estudantes e demais partícipes da instituição escolar.

Luciana Silva (2016), ao estudar a inserção da temática étnico-racial na escola de Educação Infantil, observou que as crianças em atividades escolares comuns, como colagem e desenho, demonstravam, ainda que “inconscientemente”, uma valorização da concepção eurocêntrica. Fato também observado nas práticas pedagógicas das/os professoras/es nos seus diários de classe e semanários, assim como nos murais da escola e na escolha de filmes infantis.

Fúlvia Rosemberg (2012), ao realizar um estudo que discutiu a condição de cidadania de crianças de 0 a 6 anos, elaborou uma análise no campo dos estudos sociais sobre infância e as relações raciais, por meio da qual afirma que a escola se configura como um “espaço privilegiado de aprendizado do racismo”, em razão do seu currículo escolar eurocentrado, das propostas pedagógicas e do comportamento distinto que professoras e professores dispensam às crianças negras e não negras. Os estudos de Eliane Cavalleiro (2000) complementam esse quadro de análise, ressaltando que a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família, é assinalada pela internalização de concepções que contribuem negativamente para a construção de suas identidades.

Este cenário é corroborado pelos episódios racistas divulgados pelos meios de comunicação e redes sociais, como, por exemplo, o fato ocorrido em uma escola em São Caetano do Sul/SP, em março de 2023, quando uma criança branca perguntou à outra criança negra se ela não queria ser sua escrava<sup>1</sup>. Percebe-se que as desigualdades raciais organizam as relações desde a infância, demarcando posições de subalternidade e superioridade. Sendo assim, a escola precisa agir, desde a mais tenra idade, no sentido de desestabilizar tais condicionantes e combater, assim, a cristalização de um imaginário social racista, pois, nas palavras de Silvio de Almeida (2019 p.40-41),

o racismo só consegue se perpetuar se for capaz de: produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para a desigualdade racial; constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não brancos”.

Essa ideia e o exemplo tocam diretamente na questão da naturalização do racismo. Um dispositivo ideológico que age como “uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente” (ALMEIDA, 2019, p.41), organizando, com efeito, as relações sociais, econômicas, políticas etc., que se dão, nesse sentido, embasadas por padrões de clivagem racial. Desse modo, o racismo constitui uma estrutura que se perpetua também pelo imaginário social, propagando, nos diferentes âmbitos (sistema educacional, meios de comunicação, instituições religiosas, indústria cultural), e determinando os espaços sociais que as pessoas negras podem ou não ocupar, por exemplo. O não reconhecimento da existência do racismo nas instituições de ensino, como um todo, e nas relações humanas, em específico, já demonstra sua operação por meio de uma das mais perversas formas, a velada, omissa e sutil – muito potente na efetivação da naturalização.

Na esteira desse pensamento, Jerus e Romão (2001, p.162) destacam que a baixa autoestima “é aprendida e resulta das relações sociais e históricas”. Os processos de subjetivação que vivenciam crianças negras e não negras são regulados por concepções de poder e desigualdade, superioridade e inferioridade. Inês Oliveira (2019), em seus estudos, expõe que na Educação Infantil, o racismo se faz presente nas relações afetivas e corporais entre pessoas adultas e crianças e, nas brincadeiras, entre as crianças; já no ensino fundamental e médio, o baixo desempenho escolar das crianças e adolescentes negras/os constitui um fator de identificação de práticas racistas no contexto escolar. Segundo a autora, o racismo é manifestado no universo infantil, entre 0 a 2 anos, quando bebês negras/os recebem menos atenção por parte das/os professoras/es. Este dado demonstra que o racismo na infância reflete diretamente sobre o corpo, na construção social, histórica e cultural que é formada a respeito dele. Um processo contínuo de subjetivação da formação psicossocial das crianças, conforme ratificado por Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010, p. 213), no qual acabam por absorver as “positividades e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial, entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de ‘obra do fora’”. Tal processo faz com que

as crianças negras e brancas “dobrem” o fora e, no fora, o negro, em qualquer dimensão, ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado. Dessa maneira, as

crianças negras também dobram esse fora e acabam vendo a si mesmas como ruins, feias e todos os atributos com os quais a sociedade ocidental designa o diferente, o outro (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.213).

Sentindo-se desaprovadas e experienciando forte sentimento de rejeição, muitas crianças negras não se sentem bem na escola, não recebem das docentes, assim como de colegas, atitudes de reconhecimento do seu corpo e da sua identidade com dignidade e respeito. De acordo com a professora Kathryn Woodward (2014), as diferenças são o que marcam a identidade e, tal marcação, ocorre por meio simbólico de representação e por formas de exclusão social. A identidade é, assim, dependente da diferença e não seu oposto. Nas relações sociais, o simbólico e o social são estabelecidos levando em conta os sistemas classificatórios: o nós e o elas/es; o eu e o “outro”. A escolarização na infância deve observar essas questões e voltar o olhar para a socialização. No que diz respeito à construção da identidade racial, temos muitas chances de fomentar um ambiente mais equânime dentro e fora da escola.

Nesse sentido, mesmo com a interação infantil da atualidade, rica e abrangente, se dando em contato com diferentes agentes de socialização: os diversos grupos ou contextos sociais, nos quais ocorrem processos significativos de socialização, com a família, a escola, as organizações, a mídia, grupos de iguais e trabalho (GIDDENS, 2005), a escola continua sendo o principal espaço para a socialização. É nesse ambiente que elas se relacionam entre si e experimentam, de forma contundente, noções de raça, privilégios e hierarquia. Portanto, a escola deve promover a igualdade racial e a formação de novas/os sujeitas/os comprometidas/os com uma sociedade mais democrática. Para alcançar tal objetivo, acreditamos que é fundamental romper o silêncio ainda presente nas escolas, desde a Educação Infantil, que atua na negação do racismo e na negligência de que tais espaços são livres dessa mazela. É preciso desconstruir o discurso de que “todas/os somos iguais” e não mais se reproduzir uma educação prisioneira de modelo opressor. Nessa perspectiva, se torna fundamental que professoras/es estejam imbuídas/os dos conhecimentos que envolvem a discussão das relações étnico-raciais com repertórios qualificados, assim como, assumam o compromisso de debater sobre suas dificuldades e possam trocar experiências.

### **Construindo infâncias no plural: algumas reflexões**

A gestão de um ambiente educativo que se propõe educar para a igualdade racial é um compromisso que deve ser assumido por todas/os na escola. Para alcançar

este objetivo, é imprescindível estudos e apropriação de normativas e orientações educacionais, como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/1996), Lei nº 10.639/2003 (que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira), Lei nº 11.645/2008 (torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e, no caso do Distrito Federal – DF, o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do DF.

O planejamento e a execução de ações que promovam uma vivência democrática e pluralista no ambiente escolar devem conjugar, ao mesmo tempo, difusão do conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas coletivas. Esse trabalho, no âmbito da Educação Infantil, precisa considerar em sua construção – segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) – os seguintes referenciais: Cuidar e Educar; Afeto; Relação com as famílias e Socialização. Princípios intimamente conectados, mas de características distintas.

A concepção de *cuidar*, por exemplo, diz respeito à atenção e proteção às atividades realizadas pela criança, garantindo o seu pleno desenvolvimento. Contudo, essas atividades no processo educativo, precisam ser mediadas por professoras/es que compreendam que o *afeto* deve estar presente em suas condutas de acolhimento e respeito à cultura, corporeidade, estética, visões de mundo da criança.

No processo de socialização é importante desenvolver ações pedagógicas de valorização das singularidades que compõem cada criança, fortalecendo assim sua autoestima e identidade. Nesse caminho, o diálogo constante entre professoras/es, crianças e a família é essencial. A difusão de conhecimentos sobre as relações raciais e a organização sócio-histórica do povo brasileiro assumem um papel relevante na compreensão de como as relações sociais são construídas em sociedade, em especial no âmbito da Educação Infantil.

A discussão em pauta é, para além da inserção de conteúdos pontuais afro-brasileiros e africanos no currículo, a possibilidade de construção de um outro fazer pedagógico, de uma educação que contemple os saberes negros e indígenas que foram por tanto tempo negados. Como afirma Oliveira (2019, p.66), “mais do que a inserção das contribuições indígenas e afrodescendentes nos currículos, precisamos reconhecer sua validade epistemológica e social”. Uma perspectiva de prática de educação antirracista construída a partir do deslocamento dos centros epistêmicos hegemônicos é

um desafio amplo e complexo, que pode ser construído coletivamente a partir do diálogo entre docentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais destacam que,

é preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2006, p.17).

Nesse processo, é importante que as atividades realizadas na escola estejam registradas no Projeto Político Pedagógico e sejam desenvolvidas continuamente. Toda criança precisa ser encorajada a explorar seu ambiente e a se expressar em diferentes linguagens (palavras, desenhos, pinturas, música etc.). Entretanto, para que isso ocorra, é fundamental que professoras/es busquem conhecer sobre a cultura e história africana, promovendo espaços de convivência e valorização da população negra. Nesse sentido, e sem qualquer intenção de oferecer “receitas prontas”, acreditamos que, a partir de resultados exitosos das práticas, alguns questionamentos podem orientar a realização desse trabalho, como os que se seguem:

- a. Todas as crianças estão racialmente representadas em imagens nas capas de livros, pastas, decoração das paredes ou murais da escola?
- b. Nas histórias contadas para as crianças, há referências da cultura africana de modo positivo ou ainda subalternizado?
- c. No acervo de bonecas da unidade escolar, há negras e indígenas?
- d. Como homens e mulheres negras/os são apresentadas/os nas músicas trabalhadas com as crianças, de forma positiva ou estereotipada?
- e. A unidade escolar possui instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras?
- f. Diante das autorrepresentações em desenhos das crianças que não se reconhecem racialmente, qual é a postura pedagógica da escola?
- g. Diante de situações de racismo na escola, qual a postura e as providências da comunidade escolar?
- h. Quais são as práticas de educação antirracista da escola?

As respostas constituem dados importantes para (re) pensar a prática pedagógica da escola na construção de uma educação antirracista. Outro aspecto importante, diz respeito à observação do comportamento das crianças. O olhar atento e interessado da professora e do professor pode identificar, para intervir, posturas de superioridade das crianças brancas, assim como saber

acolher, com afeto, a criança que apresenta reclamações de ofensas recebidas naquele ambiente. Não culpabilizar a vítima e buscar ações para que a criança que ofendeu ou ironizou, entenda que esta não é uma atitude aceitável e não pode acontecer no cotidiano escolar ou fora dele.

Sabemos que nós, professoras/es, ainda precisamos aprender muito sobre o continente africano e os processos de recriação de suas culturas na nossa afrodiáspora. Por essa razão, a participação em formações e a leitura acerca do tema deve ser uma prática constante de todas e todos, e não apenas de pessoas negras. São muitas as histórias de silenciamento sobre a África e de interpretações equivocadas em nossos cursos de graduação ou mesmo de formação continuada. Há muitos materiais didáticos e de apoio com expressões e estereótipos racistas, que precisam, se usados, da devida mediação crítico-pedagógica.

Valorizar as conquistas da população negra possibilitaria que as crianças se identificassem de modo orgulhoso de suas raízes, por exemplo. Na escola não se pode aprender sobre suas origens pelas lentes da escravidão, da folclorização, do exotismo e da colonização. Jane Keik (2015, p.14) sublinha a importância do deslocamento de um fazer pedagógico eurocêntrico, quando diz que “é também bem cedo que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas”. Provavelmente, reside nessa tarefa o maior desafio pedagógico, pois certos comportamentos são socialmente tolerados por serem considerados como princípios morais familiares, e não propagação do racismo. Assim, quando as professoras

possibilitam para as crianças ouvirem e verem histórias com outras representações, elas estão travando uma luta contra os discursos vigentes e dominantes sobre os modos como as crianças devem se reconhecer como sujeitos e reconhecer o Outro. Também rompem com as hierarquias nas quais se valoriza o branco europeu e se desvalorizam todas as outras formas de ser diferentes desse tipo, como o não étnico, ou seja, o padrão (DIAS, 2012, p. 186).

Nessa direção, a busca por pedagogias e metodologias antirracistas deve ser constante. Sabemos que somente o domínio do conteúdo ou do tema não é suficiente para a mudança, pois esse conhecimento deve ser acompanhado de ações práticas no ambiente escolar. Buscando contribuir para esse trabalho, assinalamos alguns aspectos a serem observados no planejamento e desenvolvimento das práticas para a igualdade racial:

- Apresentar na biblioteca, brinquedoteca e em outros espaços da instituição, referências positivas da população negra;

- Confeccionar móveis e imagens representativas da criança negra;
- Convidar autoras/autores negros/os para participar das atividades na escola;
- Problematicar em atividades pedagógicas o sentimento de superioridade que crianças não negras possuem em relação às negras;
- Desenvolver propostas pedagógicas que valorizem os atributos físicos das crianças negras, como por exemplo, um cantinho do cuidado e beleza, autorretrato;
- Incluir as influências africanas no campo da linguagem, músicas, brincadeiras, festas e artes visuais no cotidiano da escola;
- Na contação de histórias, promover espaços para o repertório de contos e lendas africanos;
- O trabalho com o corpo, movimentos e brincadeiras merecem atenção especial, pois constituem possibilidades educativas valiosas na construção de uma identidade positiva da criança negra. O uso do espelho como recurso para as crianças se reconhecerem, a descrição, realizada por professoras/es, das características corporais, valorizando o uso de fotografias de cada criança e familiares, são possibilidades de ações pedagógicas;
- Propor atividades que auxiliem as crianças a compreenderem diferentes texturas do cabelo;
- Promover espaços de estudos entre o corpo docente da unidade escolar;
- Rodas de conversa buscando conhecer as histórias das crianças, apresentando revistas e jornais para que elas se reconheçam;
- Utilizar livros e vídeos que apresentem os personagens em diferentes culturas e situações cotidianas.

Sabemos que todas essas são ações pedagógicas já fazem parte da organização da rotina de professoras/es nas turmas de Educação Infantil. O que queremos apontar é a importância de se diversificar as abordagens, os objetos das ações e personagens, tornando-as mais inclusivas. Não se trata de construir um currículo afrocêntrico, mas sim de desfazer de um currículo eurocentrado – como é o mais recorrente. Pois, uma vez que tudo isso já é realizado, há que se cuidar para que as ações reflitam a realidade plural das turmas, da sociedade. Também é importante dizer que as atividades são para todas as crianças e, por isso, precisam ser plurais. Por exemplo, se vamos falar de cabelos afros, não devemos nos dirigir apenas às crianças negras, mas a todas elas, afinal as crianças negras também ouvem, cotidianamente e reiteradamente, as muitas vezes em que se fala das belas princesas de cabelos loiros, lisos e de peles alvas. O aprendizado só é eficiente se for promovendo uma mudança para todas/os.

## Considerações finais

Buscamos neste artigo demonstrar a importância de se compreender a socialização saudável na infância e o racismo como uma construção fruto de uma sociedade escravagista. Uma realidade presente na vida de todas as pessoas e, marcadamente importante, desde muito cedo, em suas relações. A dinâmica das interações entre as crianças precisa ser pensada como um recurso de avanço no combate às diversas discriminações, preconceitos, violências e desigualdades, uma vez que tais entendimentos podem trazer revelações acerca da construção dos julgamentos morais e de valores e fomentar subsídios para a elaboração de novas práticas educacionais – quer seja

em nível familiar ou escolar, a refletir nas dinâmicas das relações raciais da sociedade.

Ao fazermos algumas proposições, acreditamos que são ferramentas que podem auxiliar no (re)pensar dos fazeres pedagógicos, incluindo o Projeto Político Pedagógico da escola para a construção de práticas de igualdade racial. É compromisso de todas/os fazer da escola um espaço acolhedor e respeitoso para que se alcance o objetivo maior de promover o pleno desenvolvimento das crianças. Sendo assim, reforçamos a importância de organizar o trabalho pedagógico de forma a valorizar os saberes das/os estudantes e suas raízes, especialmente por meio de práticas inter e transdisciplinares, mobilizadas por uma educação baseada na diversidade, na cidadania e nos direitos humanos. ■

## Notas

<sup>1</sup> A reportagem na íntegra está no link: <https://noticiapreta.com.br/mae-racismo-escola/>

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARIÈS. Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- CORSARO, William A. Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.
- CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, AnaMaria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. Coordenação de textos de Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 1997.
- DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set./dez. 2012.
- GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Revista Educação & Realidade**: Dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre. v. 27, n. 2, p. 31- 46, 2002.
- KEIK, Jane Roseli. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. 2015. 34f. Monografia (Curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação das relações Étnico-raciais) - Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Federal do Paraná, Paraná.
- MANDELA, Nelson. **Long walk to freedom**: The autobiography of Nelson Mandela. Nova Iorque: Little Brown and Company, 1995.



- MARCHI, Rita de Cássia. **A teoria da socialização e o novo paradigma para os estudos** sociais da infância. *Educação e Realidade*, v.34, n.1, jan/abr, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e acontecimento: tensões entre epistemologias e epistemicídios. In: **Cultura afro-brasileira e africana no SESC**: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, Raça e “Paparicação”**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26. n.2, 2010.
- PINTO, Manuel. **A Infância como Construção Social**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As Crianças: Contextos e Identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- ROMÃO, Jeruse. **O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro**. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças e a infância**: definindo conceitos delimitando o campo. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SILVA, Luciana Soares da. **A educação infantil frente às questões étnico-raciais**. *Revista de Educação do Cogeime*. Ano 25. n. 49. julho/dezembro, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.